

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



## PRÁTICAS DOCENTES EM UMA ESCOLA RIBEIRINHA NA ILHA DE MARAJÓ (PARÁ, BRASIL)

### *TEACHING PRACTICES IN A RIVERSIDE SCHOOL IN MARAJÓ ISLAND (PARÁ, BRAZIL)*

Esmeraldo Tavares Pires

Carlos Aldemir Farias da Silva

**Universidade Federal do Pará – UFPA**

#### **Resumo**

Cultivar práticas docentes que têm por base os conhecimentos culturais das populações tradicionais permite reafirmar princípios éticos de uma educação pautada pela diversidade. Ao longo de nove meses, entrevistamos professores de uma escola ribeirinha na Ilha de Marajó-PA e realizamos observações em suas salas de aula, objetivando analisar como suas práticas estabelecem conexões com a diversidade sociocultural desta ilha. A partir das práticas, foi possível compreender o significado que os docentes atribuem à sua cultura e como acolhem saberes plurais em suas aulas, uma vez que os conteúdos curriculares dispostos nos livros didáticos não abarcam plenamente a complexidade exigida pelas turmas multianos no contexto ribeirinho amazônico. Como resultado, inferimos que as práticas desenvolvidas integram saberes ribeirinhos com os conhecimentos escolares, tornando-os significativos para a vida dos estudantes. Conclui-se que a vida ribeirinha amazônica – se reatualizada pelas práticas educativas nas escolas – permite a afirmação e atualização da diversidade sociocultural da região. Uma tal pedagogia cultural da tradição pode favorecer aos estudantes de turmas multianos a construção de um horizonte de futuro em que sejam eles a definir o curso das águas que desejarem.

**Palavras-chave:** Escola ribeirinha. Práticas docentes. Turma multianos.

#### **Abstract**

Cultivating teaching practices based on traditional populations' cultural knowledge allows reaffirming ethical principles of an education guided by diversity. For nine months, we interviewed teachers from a riverside school on Marajó Island (Pará, Brazil) and we observed their classrooms to analyze how their practices establish connections with this island's socio-cultural diversity. Based on such practices, it was possible to comprehend the meaning that teachers attribute to their culture and how they receive plural knowledge in their classes since the curricular contents provided on textbooks do not fully embrace the complexity required by multi-group classes in the Amazonian riverside context. Thus, we conclude that the developed practices integrate the riverside knowledge with the school knowledge, making it meaningful for the students' lives. It concluded that the Amazon riverside life - if it is updated by educational practices in schools – it allows the affirmation and updating of the region's socio-cultural diversity. Such a cultural pedagogy of tradition may favor multi-class students to create a future horizon in which they may define watercourse as they wish.

**Keywords:** Riverside school. Teaching practices. Multi-group class.



## Introdução

Desde a última década do século XX, os estudos que tratam da Educação do Campo têm ocupado espaço significativo no meio acadêmico. É crescente o número de pesquisas que utilizam as práticas docentes das escolas camponesas como objeto de estudo. Tal temática tem merecido investigações sistemáticas e novos argumentos ganham potência a partir das pesquisas de Gonçalves (2005), Oliveira (2008), Almeida (2010), Hage (2011), Lopes (2013), Cruz (2016) e Bem (2016). Esse conjunto de autores demonstra a importância acerca das discussões sobre as práticas desenvolvidas pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em turmas multianos e valorizam a diversidade cultural das populações ribeirinhas.

Essa referência ao estado da arte sobre as práticas e saberes diversos na escola requer, mesmo que sinteticamente, uma contextualização histórica da construção do conhecimento no Ocidente e da hegemonização dos conhecimentos científicos sobre os saberes milenares das diversas culturas. É disso que trata o livro *Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição* (ALMEIDA, 2010). Tendo por referência cientistas, epistemólogos e filósofos afinados com as ciências da complexidade, a autora argumenta em favor da necessária ecologia dos saberes e da importância dos *saberes da tradição* para a manutenção do diálogo entre estratégias cognitivas distintas e complementares. Dessa forma, cultivar práticas e saberes diversos que têm por base os conhecimentos seculares dos ribeirinhos permite reafirmar os princípios éticos da educação em prol de uma sociedade múltipla, plural e diversa.

Evidenciamos a importância da Educação do Campo, das escolas ribeirinhas e das práticas docentes desenvolvidas nesse meio, pois tais práticas ratificam a diversidade cultural própria dos lugares onde estão imersas essas populações. Para Caldart (2002, p. 18), “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive e a uma educação pensada

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Nessa mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica enfatizam que “a educação é um processo de socialização da cultura e da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores” (BRASIL, 2013, p. 4).

Podemos considerar que diversas práticas desenvolvidas por professores que atuam nas escolas ribeirinhas se valem do conhecimento vivido articulado às especificidades culturais das populações que vivem distantes dos grandes centros urbanos. Em consonância com Franco (2016), admitimos que, no meio educacional, as práticas devem transparecer aspectos do contexto vivido pelos estudantes, pois conhecer a realidade dos estudantes constitui-se uma estratégia importante para a educação. Nas escolas ribeirinhas, essa premissa se constitui como sendo de fundamental importância, pois tais práticas advêm da necessidade de uma educação própria às suas demandas cotidianas, singularidades culturais e do modo de ser dessas populações (OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Foi a partir da necessidade de uma educação que considerasse os saberes tradicionais das populações ribeirinhas que realizamos uma pesquisa para analisar duas práticas docentes em turmas multianos numa escola ribeirinha em Ponta de Pedras, Ilha de Marajó, Pará<sup>1</sup>. Nossa atenção voltou-se para as práticas desenvolvidas por três professores dos anos iniciais da Educação Básica, uma vez que esse nível de ensino é considerado “o alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a construir a sua identidade” (BRASIL, 2013, p. 17).

---

<sup>1</sup> Este artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado intitulada “Para uma pedagogia cultural da tradição: práticas de professores ribeirinhos na Ilha de Marajó”, de autoria de Esmeraldo Tavares Pires, defendida em 2017 no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da UFPA, sob a orientação do professor Carlos Aldemir Farias da Silva.



Neste artigo, objetivamos analisar práticas de professores ribeirinhos, considerando a diversidade sociocultural do lugar onde vivem. A indagação centra-se em entender como essas práticas estabelecem conexões com os saberes ribeirinhos de modo a tornar os conhecimentos escolares significativos para a vida dos estudantes. Tal indagação nos permite entender o valor e o sentido que os docentes atribuem a esses saberes e como os concebem de modo a acolher as demandas que as turmas multianos lhes impõem.

Trabalhamos com *entrevistas compreensivas* (KAUFMANN, 2013) e com *observação* (VIANNA, 2003). Permanecemos na escola de julho de 2016 a abril de 2017, quando gravamos as entrevistas semiestruturadas e fizemos as observações concomitantemente. Nesses nove meses de imersão no campo, acompanhamos o desenvolvimento das práticas dos professores e como eles integram elementos culturais ribeirinhos em suas aulas.

A escolha pela entrevista se justifica por ser uma das técnicas de abordagem qualitativa mais mobilizada em trabalhos de campo. Este instrumento possibilita construir uma quantidade expressiva de informações e permite maior liberdade, sendo mais inventivo, aberto a mudanças e refinamentos de acordo com os depoimentos registrados, pois sua validade se liga “[...] muito mais à coerência dos encadeamentos e à precisão de análise de um contexto” (KAUFMANN, 2013, p. 57). As observações se constituíram significativas, pois possibilitaram viver a ambiência ribeirinha, registrar detalhes sobre o desenvolvimento das práticas e tecer considerações elucidativas acerca das entrevistas, ou seja, verificar se os depoimentos dos professores se concretizavam nas suas ações em sala de aula.

Assim, as duas práticas – carimbó e matapi – trabalhadas pelos professores, e apresentadas linhas adiante, foram analisadas à luz da *análise textual discursiva*, que expõe como foco a produção de novas compreensões sobre os fenômenos e discursos



investigados, e também por permitir a utilização das vozes dos professores (MORAES; GALIAZZI, 2007). Os depoimentos permitiram imbricar nossas observações e interpretações com as falas dos docentes, bem como com estudos que se ocupam da educação ribeirinha.

## **Educação do Campo na Amazônia**

Para tratarmos da escola ribeirinha e das práticas docentes nela desenvolvida, faz-se necessária uma breve revisão da literatura sobre a Educação do Campo. As pesquisas sobre essa área de conhecimento cresceram significativamente no Brasil a partir dos anos 1980, quando passou a ser reconhecida a partir da promulgação da Constituição Brasileira de 1988 e da Lei n. 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual assinala, em seu art. 28, os ajustes necessários à oferta da Educação Básica à população camponesa, contribuindo para a elaboração de políticas públicas voltadas para essa população. Nessa direção, foram aprovadas as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo<sup>2</sup>”, a partir do Parecer n. 36/2001, e da Resolução 01/2002 do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica.

Com a aprovação da Lei n. 11.274, em 6 de fevereiro de 2006, ficou estabelecida a “duração de nove anos para o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade” (BRASIL, 2006, art. 32), cuja organização curricular considera as orientações do Parecer CNE/CEB n. 11/2010. As turmas, antes organizadas em multisséries, passaram a ser multianos. Além disso, a Resolução 07/2010, de 14 de dezembro de 2010, em seu art. 2º, parágrafo único, trata da aplicação das Diretrizes Curriculares a todas as modalidades do Ensino Fundamental, incluindo-se a Educação do Campo, a Indígena e a Quilombola.

---

<sup>2</sup> Estas se constituem em um conjunto de princípios e procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais em vigor.





No estado do Pará, a Resolução 01/2010, de 05 de janeiro de 2010, em seus artigos 97, 98, 99 e 100, destaca a Educação Escolar como importante meio para o “exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país mais justo”, em que as mudanças de paradigma estejam alicerçadas na justiça social, na solidariedade e no diálogo entre todos, independentemente de estes estarem imersos em área urbana ou rural. A mesma resolução afirma que a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, diretamente associadas à temporalidade e aos saberes próprios de seus povos, considerando a diversidade e as singularidades da vida cotidiana das populações nos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, entre outros. Essa consideração relaciona-se diretamente com a interpretação de Franco (2016, p. 546), quando afirma: “sendo um processo histórico, a educação não poderá ser vivenciada por meio de práticas que desconsideram sua especificidade”. Todos esses documentos estabeleceram a incorporação da Educação do Campo na Educação Básica e são indicadores para a afirmação de sua identidade. Assim,

o surgimento da expressão “Educação do Campo” nasceu primeiro como *Educação Básica do Campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART, 2012, p. 259-260. Grifos nossos).

Nessa direção, a autora expõe sua compreensão de que a educação campesina é uma conquista de todos os povos que habitam essa espacialidade, uma vez que ela “originou-se no processo de luta dos movimentos sociais camponeses e, por isso, traz de forma clara sua intencionalidade maior: a construção de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 27). Fincada nas raízes dos movimentos sociais brasileiros, surge como uma *estratégia de resistência* dos agentes

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



que se mobilizaram na luta por seus direitos, cobrando do Estado uma escola de qualidade, porquanto, por trás do *lôcus* geográfico e dos dados estatísticos, encontra-se uma parcela significativa da população brasileira que vive neste lugar, com suas relações sociais específicas que compõem a vida *do/no campo*, com suas especificidades e diversidade (CALDART, 2002).

Nessa perspectiva, faz-se necessário desconstruir as visões estereotipadas do campo como um lugar atrasado. As comparações comumente estabelecidas com a cidade não representam suas dinâmicas, pois cada um possui suas especificidades e singularidades que devem ser respeitadas e trabalhadas (ARROYO, 2010). O que deve prevalecer como um princípio a ser permanentemente afirmado é a relação de complementaridade entre os saberes do campo e da cidade, uma vez que cada um desses cenários culturais possui sua dinâmica própria e pode se integrar de forma cooperativa. Arroyo (2010) explicita a

necessidade de mudar a visão negativa do campo e de seus povos, a fim de mudar a visão das escolas. É também ver e captar que o campo está vivo, que é um dos territórios sociais, políticos, econômicos e culturais de maior tensão, e que os povos do campo, tem sua rica diversidade, afirmam-se como sujeitos políticos em múltiplas ações coletivas (ARROYO, 2010, p. 11).

Logo, torna-se indispensável pensar uma educação camponesa que garanta o acesso e a construção de um conhecimento no qual sua população seja protagonista dessa construção e os valores e a cultura sejam reafirmados cotidianamente. Certamente, esse exercício auxiliará na formação da identidade dos agentes que habitam esse lugar (ARROYO; CALDART e MOLINA, 2008).

É a partir desse contexto que focalizamos as escolas ribeirinhas, aquelas frequentadas pelas populações que habitam as margens dos rios da Amazônia, e que têm por propósito garantir a escolarização das crianças, jovens e adultos. Todavia, essas



unidades escolares, por não possuírem o número exigido de alunos para formar uma turma seriada, reúne no mesmo espaço turmas de vários anos, formando, assim, as multianos. Tal organização, presente em todo o território brasileiro, em especial nas áreas ribeirinhas, garante, em parte, a escolarização de comunidades camponesas (HAGE, 2011; GERONE JÚNIOR, 2012; SANTOS, 2014; BEM, 2016).

Faz-se necessário reafirmar que as escolas ribeirinhas configuram um tipo de escola do campo com características próprias e singulares. Além disso, é crucial que os conhecimentos das populações camponesas sejam reconhecidos e valorizados, haja vista que podem operar mudanças positivas na reorientação curricular das práticas desenvolvidas pelos professores da educação básica a partir de reflexões sobre a diversidade existente no local.

Portanto, constitui-se necessário perceber que “as crianças ribeirinhas vivenciam uma realidade diferente das crianças da área urbana” (GERONE JÚNIOR, 2012, p. 95). Essas diferenças se concretizam na vivência diária com os rios, com a terra, com as plantas, com os animais etc. Certamente, as percepções fenomênicas e os significados atribuídos por elas ao seu meio possibilitam a formação de uma identidade que não é a mesma de uma criança que nasce e cresce em ambientes urbanos.

### **Cultura ribeirinha e educação escolar**

As práticas desenvolvidas nas escolas ribeirinhas multianos são mais bem compreendidas se inseridas no contexto em que os docentes e discentes estão imersos, neste caso, a região amazônica marajoara. Assim, faz-se necessário voltar rapidamente à atenção para Ponta de Pedras, na Ilha de Marajó. Rica em beleza natural ela é marcada pela degradação e devastação ambiental e desigualdades sociais e se caracteriza pela diversidade de “grupos humanos, experiências históricas e ambientais, situações sociolinguísticas, poéticas e imaginários que engendram, por conseguinte, diferentes



# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



processos educativos, bem como múltiplos saberes” (ALBUQUERQUE; FARES; SILVA; CARVALHO, 2016, p. 25).

Numa síntese preliminar, consideramos que uma das características basilares desta região é a diversidade. Coelho, Santos e Silva (2015), no livro *Educação e Diversidades na Amazônia*, entendem que a diversidade nesta região se constitui uma construção histórica, cultural e social resultante da troca de experiência entre sujeitos e grupos, diretamente relacionada à identidade, à história e à memória de grupos sociais. “Viver e perceber a diversidade na Amazônia é confrontar-se com diferentes condições de vida locais, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, bem como uma variedade de pessoas” (COELHO; SANTOS; SILVA, 2015, p. 23).

Desse modo, a região amazônica é um vasto território “habitado por caboclos, garimpeiros, posseiros, ribeirinhos, quilombolas, povos indígenas, pescadores, coletores, agricultores rurais, colonos, imigrantes, atingidos por barragens dentre outros povos que (re)constroem o espaço amazônico” (ALMEIDA, 2009, p. 32). Diante da diversidade de etnias, a Amazônia se destaca como um espaço heterogêneo formado por um universo cultural plural. A esse respeito, Oliveira (2003, p. 86) afirma que “não existe uma cultura, uma identidade amazônica no singular. A concepção deste espaço é plural. As diferentes manifestações culturais trazem marcas do híbrido e da mestiçagem”.

Assumimos aqui o entendimento de Loureiro (2001, p. 65), ao afirmar que a cultura ribeirinha é a que mais expressa a cultura amazônica, “seja quanto aos seus traços de originalidade, seja como produto da acumulação de experiências sociais e da criatividade de seus habitantes”. Esse amálgama cultural constitui-se uma herança dos antepassados transmitidos aos mais jovens por meio da oralidade e da prática e está presente nas relações sociais, religiosas e econômicas. Para o autor, “é preciso entender que a cultura do mundo ribeirinho se espalha pelo mundo urbano, assim como ela é receptora das contribuições da cultura urbana” (LOUREIRO, 2001, p. 65). Destarte, o rio

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



configura-se como um dos elementos da identidade do ribeirinho, ou seja, o rio é o centro da vida ribeirinha (OLIVEIRA, 2009). Nesse cenário,

o ribeirinho é, sem dúvida, o mais característico personagem amazônico. Em suas práticas estão presentes as culturas mais diversas que vêm dos mais diferentes povos indígenas, do imigrante português, de imigrantes nordestinos e de populações negras. Habitando as várzeas desenvolveu todo um saber na convivência com os rios e com a floresta (GONÇALVES, 2005, p. 154).

Para esse autor, compreender o que é o povo ribeirinho não se constitui algo simples; perpassa não apenas pela grandiosidade territorial, cultural, social e ambiental da região, mas também pelas relações estabelecidas. Logo, requer conhecer as sinuosidades dessa realidade sociocultural, pois:

viver a cultura amazônica é confrontar-se com a *diversidade*, com diferentes condições de vidas locais, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, bem como de uma variedade de sujeitos: camponeses (ribeirinhos, pescadores, índios, remanescentes de quilombos, assentados, atingidos por barragens, entre outros) e cidadãos (populações urbanas e periféricas das cidades da Amazônia) de diferentes matrizes étnicas e religiosas, com diversos valores e modos de vida, em interação com a biodiversidade, os ecossistemas aquáticos e terrestres da Amazônia (OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 2, grifo nosso).

A diversidade étnica que conforma a cultura amazônica explica a variedade de saberes da região e se reflete nas práticas socioculturais e educativas que caracterizam o modo de ser e de viver dos estudantes e professores ribeirinhos. Se entendermos que “o conceito de cultura transversaliza as diferentes áreas do conhecimento, com destaque para a educação, não podemos discutir a educação isolada da cultura” (FARIAS; MENDES, 2014, p. 17). Um alerta importante se desdobra dessa compreensão, conforme Ferraz (2010), na citação a seguir.

É perceptível que há um distanciamento entre a escola e o mundo local. As práticas educativas, muitas vezes descontextualizadas, são desprovidas de sentido para os ribeirinhos que, apesar de deterem um vasto conhecimento sobre a floresta e seus recursos, este conhecimento não é valorizado, ou ainda, é desconsiderado (FERRAZ, 2010, p. 40).



Daí porque entender a cultura ribeirinha constitui-se elemento essencial para compreender melhor as duas práticas – carimbó e matapi – desenvolvidas pelos professores na escola e discutidas linhas adiante. Logo, não há como pensarmos em uma educação relevante sem considerarmos os elementos culturais nas quais estudantes e professores estão imersos. As práticas destes agentes são permeadas pelas relações estabelecidas cotidianamente. Afinal, muito do que somos e/ou criamos tem a ver com a identidade cultural que herdamos e com o ambiente em que vivemos (FREIRE, 2009). Assim, para falarmos das práticas na escola, apresentaremos, a seguir, o contexto ribeirinho marajoara, evidenciando a realidade que circunda o *lócus* desta investigação.

## **A cidade, a escola e os agentes: cenários geográfico, histórico e cultural**

Nessa seção, apresentamos a cidade, a escola e os professores participantes da pesquisa. O município de Ponta de Pedras localiza-se ao sul do arquipélago de Marajó, à margem esquerda do rio Marajó-Açú. O topônimo, de origem portuguesa, refere-se a um vasto arranjo em forma longitudinal de pedras visto ao longo do rio durante a maré baixa. Aos habitantes do lugar, dá-se o gentílico de ponta-pedrenses. Seu espaço territorial compreende aproximadamente 3.363,749 km<sup>2</sup> (IBGE, 2010) e localiza-se a 44 km, em linha reta, da capital Belém. O trajeto até a capital é feito por via aquática e dura, aproximadamente, duas horas. Sua população constitui-se da miscigenação de povos indígenas, africanos e europeus, resultando em uma diversidade étnico-cultural de conhecimentos, costumes, valores e hábitos que se reflete no modo de vida das populações marajoaras amazônicas.

De acordo com o censo demográfico de 2010, o município possuía 25.999 habitantes, dos quais 13.575 (52%) residiam no meio rural e 12.424 (48%) no meio urbano; isso demonstra que a população rural ultrapassa a sua contraparte urbana. Tal

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



distribuição se reflete no número de escolas e de matrículas no município. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) referentes a 2016, a Rede Municipal de Ensino compreendia 56 escolas, com 5.436 alunos matriculados; sendo 11 escolas localizadas no meio urbano, com 2.430 alunos e 45 no campo, totalizando 3.006 alunos. Destas últimas, 8 localizam-se em área de colônias, e 37 funcionam em área ribeirinha e alocavam 2.362 alunos; sendo 25 escolas em regime escolar multianos, com 718 alunos matriculados.

Com base nos dados da SEMED, verificamos que o número de escolas localizadas no meio rural corresponde a 80,3%, sendo as ribeirinhas responsáveis pela escolarização de 43,45% dos estudantes. As turmas multianos possuem 13,2% do total de alunos da rede municipal. Esses índices demonstram a representatividade das escolas do campo, em especial as ribeirinhas, para o alunado e para a educação no município, além do fato de que as escolas multianos comprovam sua importância ao representarem 44% das unidades municipais.

O *locus* desta investigação é a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Santa Elisa, localizada às margens do rio Marajó-Açú, em Ponta de Pedras. Sua clientela é formada por estudantes oriundos dessa comunidade e de outras cercanias, e localiza-se a aproximadamente 4 km de distância do centro do município e o trajeto por rios leva cerca de 15 minutos de barco. No ano letivo de 2016, esta unidade escolar matriculou 111 alunos nessas duas modalidades de ensino, dentre eles, 46 cursavam do 1º ao 5º ano, em turmas multianos. Para chegar até a escola, os estudantes e professores utilizam barco próprio ou escolar, canoa, rabudo<sup>3</sup>; alguns residem próximos e fazem o trajeto a pé por pontes de palafitas.

---

<sup>3</sup> Pequena embarcação motorizada que possui eixo longo entre o motor e a hélice.



Para selecionar os professores participantes da pesquisa, utilizamos dois critérios: lecionar em turmas multianos (1º ao 5º ano) ou ter experiência anterior com esse público. No Quadro 1, a seguir, apresentamos um breve perfil dos participantes da pesquisa:

**Quadro 1 – Perfil dos professores.**

Professores	Formação	Ano em que atua	Tempo de atuação	Autoidentificação
Nazaré	Pedagogia (em curso)	1º e 2º anos	2 anos	Ribeirinho
Edilson	Pedagogia e História	3º ano	7 anos	Ribeirinho
Marinete	Ciências Naturais (em curso)	4º e 5º anos	16 anos	Ribeirinho

**Fonte:** Pesquisa de campo, 2016.

Delinear um perfil pessoal e profissional dos professores constitui-se significativo, uma vez que evidencia aspectos nem sempre vislumbrados durante as entrevistas e observações em sala de aula, contudo revelador acerca de suas práticas. Os docentes são servidores municipais da rede de ensino de Ponta de Pedras e possuem experiência no meio rural. Todos nasceram, cresceram, estudaram, residem no meio rural e se autoidentificam como ribeirinhos, o que confirma uma relação de pertencimento com o local da pesquisa. De acordo com Corrêa (2005), podemos considerar ribeirinhos homens, mulheres, jovens e crianças que nascem, vivem, convivem e se criam, existem e resistem às margens dos rios, imersos em contextos sociais, culturais, econômicos, religiosos que contribuem para a produção de suas identidades.

### **Práticas docentes em turmas multianos**

Nesta seção, apresentamos e discutimos duas práticas – **carimbó** e **matapi** – desenvolvidas pelos professores ribeirinhos dos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola pesquisada. Discutir essas práticas se reveste de importância significativa por





expressarem ações que valorizam a identidade e a diversidade de saberes ribeirinhos marajoaras.

A primeira prática denomina-se **carimbó** e diz respeito a um gênero musical e um tipo de dança de roda típica da região norte do Brasil, especialmente do estado do Pará, presente em Ponta de Pedras. A prática foi selecionada pelos três professores por caracterizar-se como uma herança sociocultural que mescla contribuições das culturas indígenas, ibéricas e africanas e encontra-se bastante presente nas manifestações culturais deste município.

O carimbó é uma importante “expressão da identidade cultural” paraense e elemento musical essencial presente na vida das populações rurais e urbanas. Declarado patrimônio cultural imaterial do Brasil em 2014, a prática foi desenvolvida ao longo de várias aulas pelos docentes em diferentes ocasiões do ano letivo de 2016. A ideia de trabalhar esse tema surgiu por ocasião das festas juninas, quando a professora Marinete afirmou que “no mês de junho organiza-se a escola para as referidas festas e, quase sempre, esquece-se de valorizar essa dança. Foi a partir dessa constatação que se optou por fazer a festa junina com destaque especial para o carimbó” (MARINETE, entrevista, 2016).

A princípio, a professora Marinete começou a trabalhar as letras de alguns carimbós já conhecidos pelos estudantes que tivessem relação com o objetivo das aulas. Ou seja, sua intenção foi dialogar sobre os saberes tradicionais ribeirinhos, utilizando alguns elementos e personagens presentes nas letras das músicas que, quase sempre, tratam de temas referentes a aspectos naturais, culturais, sociais e míticos da região amazônica, bem como da labuta diária pela vida (FUSCALDO, 2015). Para realizar essa ação, a professora fez uso de alguns excertos que integram as composições musicais, com o propósito de estabelecer uma discussão entre os fragmentos e sua relação com os conteúdos escolares.



Procedimento didático semelhante foi utilizado pelo professor Edilson, enquanto a professora Nazaré preferiu trabalhar com seus alunos a partir de uma roda de conversa e da apresentação de imagens dos instrumentos musicais utilizados no carimbó e de casais trajados com o figurino típico dessa dança, visto que os mesmos integram a turma multianos (1º e 2º anos do ensino fundamental) e os elementos imagéticos exibidos são bastante apreciados por essa faixa etária estudantil. Segundo a professora, trabalhar o carimbó com os estudantes, mesmo que oralmente, esclarecendo sobre a dança, sua origem e como ela se tornou uma tradição cultural “é uma forma de valorizar a nossa história” (NAZARÉ, entrevista, 2016).

Foram selecionados, pelos professores, cinco carimbós dos compositores paraenses Pinduca, Paulo André, Ruy Barata, Mestre Verequete, Mestre Lucindo e Aldo Sena. Os fragmentos das letras dos carimbós condensam frações da identidade cultural ribeirinha, em especial dos ponta-pedrenses. O “Carimbó do açaí” e “Pescador”, composto por Aldo Sena e Mestre Lucindo, respectivamente, foram escolhidos por constituírem-se os temas dos desfiles escolares, por ocasião das efemérides da Independência do Brasil, nos anos de 2015 e 2016. No Quadro 2, a seguir, apresentamos os carimbós trabalhados na escola:

**Quadro 2** – Carimbós trabalhados nas práticas docentes.

Títulos das músicas	Compositores	Fragmentos das letras
Ponta de Pedras	Pinduca	Somos de Ponta de Pedras da Ilha de Marajó Carimbó
Esse rio é minha rua	Paulo André e Ruy Barata	Esse rio é minha rua Cobra grande
Ilha de Marajó	Mestre Verequete	Ela é a maior ilha do nosso Pará Passear de canoa Aprender a remar
Pescador	Mestre Lucindo	Pescador Peixe-boi Pescar

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



Carimbó do açai	Aldo Sena	Canoa; camarão Açaí, açazeiro; peconha Peneira; alguidar
-----------------	-----------	--

**Fonte:** Pesquisa de campo, 2016.

A escolha do carimbó “Ponta de Pedras” (Pinduca) justifica-se por ser o nome do município, constituindo-se ponto de partida para a professora Marinete discorrer sobre a cidade, sua história, seus habitantes etc. Ela afirma que, por meio desse carimbó, “foi possível enaltecer o município e a própria dança enquanto representação cultural do estado do Pará” (MARINETE, entrevista, 2016).

O professor Edilson, durante uma atividade realizada na aula de Geografia, usou os excertos de “Esse rio é minha rua” (Paulo André e Ruy Barata) para realizar uma analogia entre o rio e a rua, afirmando que “os rios são para os ribeirinhos o que as ruas são para as populações urbanas” (EDILSON, entrevista, 2016). Esse entendimento reforça a aceção de Oliveira (2009) de que o rio se configura como um dos elementos da identidade do ribeirinho. As lendas amazônicas também foram trabalhadas pelo professor a partir do mito da “Cobra Grande”, conhecida como boiúna, que cresce de forma desmensurada e ameaçadora. Esta criatura mítica que habita o imaginário ribeirinho amazônico vive no fundo dos rios e é comumente temida pelas populações que habitam às suas margens (FARIAS, 2006). O professor Edilson explanou que o povo ribeirinho se sente ameaçado por esse animal, frequentemente associado às sucuris e, por essa razão, tem acontecido uma matança desses répteis nas comunidades.

Esse professor tratou, ainda, dos meios de transporte e das populações que habitam as áreas ribeirinha e urbana. O carimbó intitulado “Ilha de Marajó” (Mestre Verequete) foi utilizado para abordar a geografia dessa ilha, em especial da cidade de Ponta de Pedras, a partir do fragmento “ela é a maior ilha do nosso Pará”. O professor se valeu, igualmente,

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



dos fragmentos “passear de canoa” e “aprender a remar” para contextualizar o modo de vida dos alunos, bem como o seu, percorrendo:

*que hoje usa-se mais as embarcações motorizadas como meio de transporte, mas, no passado a canoa e o casco eram os principais transportes utilizados pelas populações ribeirinhas e, por essa razão, as crianças aprendiam, desde cedo, a remar (EDILSON, entrevista, 2016).*

O professor explicou que:

*às vezes, lendo e buscando alguns materiais de apoio para preparação das aulas, encontro textos falando que as canoas eram feitas de tronco de madeira. Isso é um equívoco. A canoa é feita de madeira talhada, preparada. As embarcações usadas pelos índios eram os cascos, esses sim, cavado/esculpido nos troncos de árvores, cuidadosamente escolhidas, porque não se usa qualquer madeira para fazer um casco (EDILSON, entrevista, 2016).*

Devido ao fato de ter uma aproximação com a maior parte do alunado e sabendo que a maioria provém de famílias cujos pais são pescadores artesanais e/ou coletores de açaí, em uma das aulas, o professor Edilson conversou com os estudantes sobre a atividade de pesca artesanal, solicitando que eles exemplificassem as espécies de peixes da região que conheciam (tucunaré, jacundá, acará, peixe-boi, aracu, piranha, traíra). A partir dos exemplos sobre as espécies de peixes e do carimbó “Pescador” (Mestre Lucindo), questionou à turma: “Vocês já viram o boto? Sabem o que é o boto? Já viram o peixe-boi? Sabem o que é o peixe-boi?” (EDILSON, entrevista, 2016). Logo, algumas crianças responderam que já tinham visto e que se tratava de peixes. Diante dessa afirmação, explicou que “apesar de o boto e o peixe-boi viverem na água, eles são mamíferos” (EDILSON, entrevista, 2016).

Podemos considerar que o professor trabalhou conteúdos curriculares das ciências naturais diferenciando algumas espécies de peixes e os animais mamíferos aquáticos. Ressalta, em entrevista, que, para essa aula, tomou como auxílio o livro didático de



Ciências para subsidiar a classificação, as características dos animais e as exemplificações. Em aula posterior, Edilson partiu do “Carimbó do açaí” (Aldo Sena) e relatou aspectos históricos relacionados à produção desse fruto:

*Antigamente, os seus pais subiam no açazeiro para coletar açaí, usavam o alguidar para amassar o açaí e a peneira para coar o suco da fruta. Hoje, parte dessa atividade continua a mesma, como a coleta do fruto. Já o beneficiamento mudou, com a inserção de máquinas que modernizaram o processo, como a máquina de bater açaí (EDILSON, entrevista, 2016).*

Cabe ressaltar que os temas *açaí* e *pesca* foram apresentados nos desfiles escolares da Independência do Brasil nos anos de 2015 e 2016, respectivamente, conforme anunciamos anteriormente. Por essa razão, esses temas foram mencionados amiúde pelos professores. A esse respeito, o professor Edilson declara:

*Apontamos essas temáticas que estavam relacionadas à nossa realidade ribeirinha. Por isso que no ano de 2015 exploramos o açaí, aquilo que faz parte do nosso dia a dia, relacionado a aspectos alimentícios, sociais, culturais e econômicos. Nesse ano de 2016, estamos trabalhando a pesca artesanal. Aqui no Marajó, a pesca é uma atividade muito praticada, e quando começamos a trabalhar esse tema, percebemos que muitas crianças, mesmo sendo daqui do interior [meio rural], não sabiam o que era um caniço<sup>4</sup>, um espinhel<sup>5</sup>, um pari, uma camboa<sup>6</sup>, um cacuri<sup>7</sup>, um arpão. Tenho certeza que esse tema trouxe para dentro da escola muito proveito. Agora, após o desfile, o trabalho foi dar continuidade, aprofundando, porque de nada adianta trabalhar uma temática se não tivermos um aproveitamento na formação intelectual dessas crianças (EDILSON, entrevista, 2016).*

<sup>4</sup> Vara de madeira fina resistente com fio de náilon e um anzol, utilizado na pesca artesanal.

<sup>5</sup> Aparelho de pesca que consiste numa corda comprida ao longo da qual são fixadas, de distância em distância, linhas munidas de anzóis.

<sup>6</sup> Lago artificial à beira-mar, por onde, em maré cheia, entra o peixe miúdo.

<sup>7</sup> Instrumento de pesca, tapagem ou curral de peixe.





Durante a nossa permanência na escola, observamos que as paredes estavam decoradas com diversos cartazes e materiais dos desfiles escolares dos anos de 2015 e 2016. Talvez as imagens dispostas no ambiente tenham contribuído de alguma forma para que os professores falassem recorrentemente sobre os temas *açaí* e *pesca*. Pudemos constatar *in loco* que os depoimentos gravados durante as entrevistas se coadunam com suas práticas, pois os cartazes haviam sido confeccionados pelos professores com a colaboração dos alunos, oportunizando a eles conhecer de perto os temas trabalhados.

Vale destacar que a prática do carimbó desenvolvida pelos professores valoriza aspectos da cultura ribeirinha em sintonia com os conteúdos curriculares dispostos nos livros didáticos. Aqui, nota-se uma disposição dos docentes para integrar saberes, o que garante o reconhecimento e a preservação desse gênero musical e dessa dança como um patrimônio imaterial da cultura amazônica e como elemento essencial e definidor da identidade dos ribeirinhos.

Podemos inferir, a partir das observações, que as práticas dos professores se alicerçam na contextualização a partir de aulas expositivas dialogadas, ou seja, o diálogo estabelecido entre os professores e os alunos aquiesce que os últimos participem, questionem e dirimam suas dúvidas.

A segunda prática desenvolvida na escola foi o **matapi**, uma armadilha cilíndrica de pesca confeccionada com tala de miriti e outras matérias-primas, utilizada para capturar camarão nos rios da Amazônia. Este instrumento constitui-se um legado dos antepassados indígenas que habitaram a região e é utilizado pelos ribeirinhos em pesca artesanal. O professor Edilson selecionou esse tema para desenvolver sua prática, pois lhe permite:

*falar o que é o matapi, quem o desenvolveu, como ele é feito, seu formato e tamanho, quem o usa, para que serve, como é a vida do ribeirinho, como acontece a comercialização do camarão e qual o*

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



*significado que o camarão tem na alimentação do marajoara pontapedrense (EDILSON, entrevista, 2016).*

Integrar áreas do conhecimento a partir desse instrumento comporta não ficar preso a uma única disciplina, porquanto o professor Edilson desenvolve sua prática integrando áreas e saberes tradicionais a partir do tema. Isso lhe permite pensar em uma aula contextualizada sem, contudo, desconsiderar os conteúdos curriculares. “Compreender representações de mundo em que o ser humano é visto como integrado e não contraposto à natureza pode contribuir para o questionamento da visão dicotômica imperante e das ações depredatórias dela derivadas” (FUSCALDO, 2015, p. 95).

A descrição a seguir, detalha as observações registradas em sala de aula e apresenta como o professor desenvolve a sua prática ao interrogar a turma: “você sabem o que é o matapi?”. Em seguida, exhibe o artefato para os alunos e desenvolve a aula afirmando: “o matapi é confeccionado de tala de jupati<sup>8</sup>, mas, também, se usa a tala de inajá<sup>9</sup> ou de miriti, entrelaçado com cipó” (EDILSON, 2016).

O professor Edilson relaciona o matapi a conteúdos ambientais, matemáticos e históricos. No aspecto ambiental, enfoca as matérias-primas utilizadas para a confecção do artefato; no matemático, explora a forma geométrica, ou seja, o formato se assemelha aos sólidos geométricos (cone e cilindro); e no histórico, trata das populações indígenas que habitaram aquele espaço e utilizavam esse instrumento no seu dia a dia, ao enfatizar que ele se constitui uma “herança dos nossos antepassados” e continua a ser utilizado pelas populações ribeirinhas do tempo presente. Explica seu uso como instrumento de pesca devendo ser utilizado apenas no período em que a pesca é permitida, “para não

---

<sup>8</sup> Palmeira da família das Arecáceas que ocorre na região Norte do Brasil, especialmente no estado do Pará.

<sup>9</sup> *Maximiliana maripa* é uma palmeira de até 20 metros, nativa do estado do Pará. Possui estipe anelado, com ótimo palmito, folhas dispostas em cinco direções, fruto suculento, comestível e amêndoa de que se extrai óleo amarelo. Atualmente, aproveita-se tudo da palmeira de Inajá.



comprometer a reprodução do camarão”. Além disso, trata da importância do camarão na dieta alimentar dos ribeirinhos.

A partir dessa prática, o docente tratou de conteúdos específicos de Ciências, como alimentação e sustentabilidade, bem como de temas transversais, como meio ambiente. Edilson afirma que a realização dessa prática permite

*que os alunos entrem em contato com a história, que saibam mais sobre nossa cultura, que visualizem concretamente aquilo que faz parte do seu contexto. Esse tipo de aula marca a criança e não sai mais da cabeça dela. Acredito que estou integrando as áreas e os saberes, as disciplinas e os conteúdos de Ciências, de Matemática, de Língua Portuguesa. Vejo que é por aí que a coisa tem que andar (EDILSON, entrevista, 2016).*

Por meio do depoimento do professor Edilson, podemos observar que a prática desenvolvida parte do tema matapi para desencadear o processo de construção do conhecimento. Isso significa que sua prática se constitui contrária à fragmentação do conhecimento criticada por Edgar Morin (2000). Podemos afirmar que, ao propor trabalhar a partir do matapi o professor inova metodologicamente e instiga a curiosidade, a criatividade e a comunicação entre os estudantes, contextualizando os saberes ribeirinhos elaborados e reelaborados ao longo da história.

### **Considerações finais**

Ao apresentarmos as práticas do carimbó e do matapi, empreendidas pelos três professores da escola ribeirinha multianos na Ilha de Marajó, atestamos a consciência desses docentes a respeito da importância e da manutenção da preservação de saberes que não só fazem parte do contexto sociocultural e econômico das populações ribeirinhas, como se constituem de reservas culturais que singularizam sua identidade e impõem uma forma complexa de ver e compreender o mundo a sua volta. Desse modo, esses saberes repassados por meio da oralidade hoje constituem-se como uma base fundamental para o

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



desenvolvimento de práticas escolares que objetivam a valorização da identidade e da diversidade cultural dos ribeirinhos marajoaras.

Durante a nossa permanência na escola, averiguamos que os docentes se empenham no planejamento e na preparação de aulas que contemplam conteúdos e saberes socioculturais da região, de modo a integrar campos do conhecimento, o que evidencia a contextualização da cultura local e do ambiente vivido pelas populações que residem às margens dos rios. Assim, constatamos que as práticas dos professores contribuem para o fortalecimento do debate a respeito da educação do campo, em especial da educação ribeirinha, pois auxiliam no reconhecimento e na valorização dos saberes desses povos.

Averiguamos que os professores têm consciência do mosaico multicultural que conforma a Amazônia. Por essa razão, suas práticas contemplam saberes plurais, posto que os conteúdos curriculares dispostos nos livros didáticos não contemplam plenamente a complexidade étnica e cultural das turmas multianos. Valorizar a diversidade desse contexto constitui-se uma das preocupações do grupo de professores investigados.

Outro ponto a ressaltar diz respeito às metodologias utilizadas pelos professores em suas aulas. Elas expressam a heterogeneidade das turmas e, assim, visualizamos, durante o período em que estivemos na escola, que suas práticas consideram as vivências dos alunos de modo a adequar as mesmas às necessidades das turmas. Constatamos, ainda, que suas práticas se alicerçam no diálogo com os estudantes. Essa atitude assume papel primordial no desenvolvimento do trabalho docente, pois o diálogo favorece a criticidade e a autonomia dos estudantes no processo ensino-aprendizagem, conforme Freire (1998) em *Pedagogia da Autonomia*.

Por meio dessa pesquisa, compreendemos que as práticas de professores ribeirinhos em turmas multianos se constituem como fonte de estudo e que, quando bem trabalhadas, permitem um desenvolvimento integral escolar dos estudantes, posto que

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



excertos de sua realidade vivida e cantadas nas letras dos carimbós se coadunam com os conhecimentos escolares. Além disso, é importante ressaltar que nosso estudo não objetivou avaliar a qualidade do ensino-aprendizagem dentro da sala de aula multianos, mas refletir sobre o cenário escolar ribeirinho, de modo a entender como as práticas desenvolvidas pelos professores estabelecem acoplamentos com os saberes ribeirinhos, tornando significativos os conhecimentos escolares na vida dos estudantes.

Por fim, consideramos que a vida ribeirinha amazônica – se reatualizada pelas práticas educativas nas escolas – permite a afirmação e atualização da diversidade sociocultural da região. Uma pedagogia cultural da tradição pode favorecer aos alunos de turmas multianos a construção de um horizonte de futuro em que sejam eles a definir o curso das águas que desejarem.

## Referências

- ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa; FARES, Josebel Akel; SILVA, Maria das Graças da; CARVALHO, Nazaré Cristina (Org.). *Saberes da experiência, saberes escolares: diálogos interculturais*. Belém: EDUEPA, 2016.
- ALMEIDA, Edielso Manoel Mendes de. Cultura e identidade dos ribeirinhos da Ilha dos Carás no município de Afuá. *Revista Cocar*, Belém: EDUEPA, v. 3, n. 6, p. 31-41, jul./dez. 2009.
- ALMEIDA, Maria da Conceição de. *Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição*. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2010 (Col. Contextos da Ciência).
- ARROYO, Miguel Gonzáles, Prefácio. Escola: terra de direito. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej. *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).
- ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma Educação do Campo*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BEM, Geralda Maria de. *A prática docente na educação do campo: um estudo em classes multianos de Pau dos Ferros-RN*. 2016. 157f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros-RN, 2016.



# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23.12.1996.

BRASIL. *Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 7.2.2006.

BRASIL. *Resolução n. 01 de 5 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Belém, PA, CEE/CEB, IOEPA. 25.1.2010.

BRASIL. *Resolução n. 07 de 14 de dezembro de 2010*. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. CNE/CEB, Diário Oficial da União, 15.12.2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares*. Brasília: MEC, EB, DICEI, 2013.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: *Educação do campo: identidade e políticas públicas – Caderno 4*. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). *Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação*. Brasília: Incra; MDA, Brasil, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa. *Educação e Diversidades na Amazônia*. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2015.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. Currículos e saberes: caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. In: HAGE, Salomão Mufarrej. (Org.). *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gutemberg, 2005.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



CRUZ, Vanessa Aparecida da Silva. *Ciências da vida e da natureza: propostas de ensino para as classes multisseriadas*. 2016. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte-MG.

FARIAS, Carlos Aldemir. *Alfabetos da alma: histórias da tradição na escola*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

FARIAS, Carlos Aldemir; MENDES, Iran Abreu. As culturas são as marcas das sociedades humanas. In: MENDES, Iran Abreu; FARIAS, Carlos Aldemir (Org.). *Práticas socioculturais e Educação Matemática*. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2014 (Col. Contextos da ciência). p. 15-48.

FERRAZ, Lúcia Rochedo. *O cotidiano de uma escola rural ribeirinha na Amazônia: práticas e saberes na relação escola-comunidade*. 2010. 256f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática Pedagógica e Docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP*, v. 97, p. 534-552, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 2009.

FUSCALDO, Bruna Muriel Huertas. O carimbó: cultura tradicional paraense, patrimônio imaterial do Brasil. *Revista CPC*, São Paulo, n. 18, p. 81-105, dez. 2014/abr. 2015.

GERONE JUNIOR, Acyr. *A ação pedagógica de professores ribeirinhos da Amazônia e sua relação com a concepção freiriana de educação: um estudo do Projeto Escola Açaí em Igarapé-Miri/PA*. 2012. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém-PA.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. *Amazônia, Amazônias*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: MUNARIM, Antônio et al. (Org.). *Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas*. Florianópolis: Ed. Insular, 2011, v. 01, p. 123-144.

IBGE. *Censo demográfico*, 2010. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br>>. Acesso: 10 dez. 2016.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió: EDUFAL, 2013.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas. *Profissionalidade docente na educação do campo*. 2013. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. *Cultura amazônica: uma poética do imaginário*. São Paulo: Escrituras, 2001.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. *Em Aberto – Educação do Campo*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2007.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais de alfabetizando amazônidas*. Belém. CCSE-UEPA (Coleção Saberes Amazônicos) n. 01, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Cartografias de saberes: representações sobre religiosidade em práticas educativas populares*. Belém: EDUEPA, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Caderno de atividades pedagógicas em educação popular: relatos de pesquisa e de experiências dos grupos de estudos e trabalhos*. Belém: EDUEPA, 2009.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro: Anais... Caxambu, MG: ANPED, 2007. v. 1. p. 1-16. 1 CD-ROM.

SANTOS, Jenijunio dos. *Populações ribeirinhas e educação do campo: análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA no período de 2015-2012*. 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém-PA.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Líber Livro, 2003.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



## Sobre os autores

**Esmeraldo Tavares Pires** é graduado em Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens e mestre em Educação em Ciências e Matemática (área de concentração Educação em Ciências) pela Universidade Federal do Pará. Técnico Administrativo da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC); bolsista CNPq. E-mail: [esmeraldotavares@hotmail.com](mailto:esmeraldotavares@hotmail.com)

**Carlos Aldemir Farias da Silva** é antropólogo; doutor em Ciências Sociais (Antropologia) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor da Universidade Federal do Pará, onde atua no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas. E-mail: [carlosfarias1@gmail.com](mailto:carlosfarias1@gmail.com)

Recebido em: 28/09/2017

Aceito para publicação: 20/10/2017